

Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich

Aspirationen ohne Konsequenzen

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 160-180



Quellenangabe/ Reference:

Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich: Aspirationen ohne Konsequenzen - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 2, S. 160-180 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56098 - DOI: 10.25656/01:5609

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56098>

<https://doi.org/10.25656/01:5609>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 2/2007

Schwerpunkt/Main topic

Sozialisation und Selektion

Socialization and Selection

Ullrich Bauer, Matthias Grundmann

Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Socialization and Selection – The Rediscovery of Social Inequality in Socialization Research. Introductory Remarks to this Issue's Focus ... 115

Matthias Grundmann, Dieter Hoffmeister

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung
The Interrelation between Socialization and Social Selection. A Critical Note

128

Hans-Rüdiger Müller

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

Difference and Managing Differences in the Educational Environment of Families. A Sketch of Pedagogical Problems 143

Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer

Aspirationen ohne Konsequenzen

Aspirations without Consequences 160

Carsten Keller

Selektive Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation

Selective Effects of the Neighbourhood. Socialization in Segregated Areas 181

Beitrag

Peter Büchner, Anna Brake

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

The Educational Impact of the Family: Everyday Family Strategies of Transmitting Cultural and Social Capital across Succeeding Generations. A Research Report 197

Rezension/Book Review

Einzelbesprechung

F. Becker-Stoll über A. Streeck-Fischer (Hrsg.) „Adoleszenz – Bindung – Destruktivität“	214
---	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

DGS-Sektionen <i>Bildung und Erziehung</i> und <i>Familiensoziologie</i> : „Bildung und Familie: Lernen in Institutionen und in sozialen Beziehungen“	218
---	-----

Fachgruppe Sozialpsychologie der DGPs: „11. Fachtagung für Sozialpsychologie“	218
---	-----

Fachgruppe Entwicklungspsychologie der DGPs: „18. Fachtagung für Entwicklungspsychologie“	218
---	-----

Tagungsberichte

Bericht zum 3. Internationalen Kongress der European Society on Family Relations	219
--	-----

Tagungsbericht über die Tagung „Übergänge im Bildungswesen“	219
--	-----

Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 33. Kongresses der DGS am 9. Oktober 2006 in Kassel	220
---	-----

Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 45. Kongresses der DGPs am 17. September 2006 in Nürnberg	222
---	-----

<i>Call for Papers</i>	224
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	224
---	-----

Aspirationen ohne Konsequenzen*

Aspirations without Consequences

Bei der Analyse der Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheiten spielen elterliche Bildungsaspirationen sowohl im Kontext von Studien, die dem Rational-Choice-Paradigma verpflichtet sind, als auch im Kontext von Studien, die eine ungleichheitstheoretisch orientierte Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu betreiben, als Erklärungsfaktor eine gewichtige Rolle. Dabei wird in der Regel ein direkter Zusammenhang zwischen Bildungschancen und Bildungsaspirationen in der Weise hergestellt, dass bildungsferne Schichten oder Milieus auch nur über wenige Bildungsaspirationen verfügen. Auf der Grundlage eigener explorativer Daten versuchen wir zu zeigen, dass diese Grundannahme für die aktuelle Reproduktion von Bildungsungleichheiten brüchig ist. Nicht die elterlichen Bildungsaspirationen scheinen den Unterschied auszumachen, sondern verwertbare Kenntnisse und Wissensformen über die Funktionsweise der schulischen Institutionen. Ferner können wir auf diese Weise explorieren, dass von schulischen Selektions- und Allokationsprozessen weiterhin ein hohes Maß an symbolischer Gewalt ausgeht, da ausgerechnet die bildungsferne Gruppe der Hauptschullehrern besonders an die schulische Neutralität und Objektivität glaubt. In Verbindung mit den hohen Bildungsaspirationen der bildungsfernen Gruppen schlagen wir vor, von einem aktuellen Formwechsel in den symbolischen Gewaltverhältnissen für bildungsferne Gruppen zu sprechen. Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Bildungsaspirationen, symbolische Gewalt, Bildungsforschung, Schulforschung

Regarding the analysis of the mechanisms of the reproduction of inequality in education parental aspirations in education and child's performance seem to play a crucial role. Normally, a direct connexion is postulated: less educated milieus are supposed to have less educational aspirations. On the basis of our empirical findings, which are produced by school research, we try to show that this assumption is not appropriate any more. According to our analysis it is not the lack of parental aspirations that makes the difference but rather relevant knowledge about the functioning of educational institutions. Furthermore, we are able to demonstrate that there is still a lot of symbolic violence in current educational institutions since less educated milieus are those who believe significantly stronger in the neutrality and objectivity of educational institutions. Having in mind the high educational aspirations of the less educated parents we suggest to analyse the current educational inequalities against the background of a change in the form of structural symbolic violence. Keywords: educational inequality, educational aspirations, symbolic violence, sociology of education, school research

* Wir bedanken uns bei Diana Sahrai für die hilfreiche Unterstützung und gute Kommentierung.

Einleitung

In der empirischen Bildungsforschung, die Selektionsprozesse im deutschen Bildungssystem untersucht, ist die PISA-Studie seit Jahren der erste und bedeutendste Aufhänger. Auch wenn die Einsicht der Bildungsungleichheit in Deutschland keinesfalls in der PISA-Studie zuerst vollzogen wurde, so doch mit einer öffentlichen Resonanz, die die empirischen Bildungsforscher, die zum Teil seit Jahrzehnten über Bildungsungleichheiten berichten, bis heute erstaunt. Im Anschluss an den nunmehr wieder recht einstimmig vertretenen Befund, dass Deutschland – auch im internationalen Maßstab – als Land mit einem enormen Ausmaß an sozialer Bildungsungleichheit bezeichnet werden muss, wird dann auf Differenzen gegenüber früheren Formen der Bildungsungleichheit verwiesen. Die vermutlich zentralste ist, dass sich in den letzten fünf Dekaden die primären Bezugsgruppen der Bildungsbenachteiligten stark verschoben haben: vom (katholischen) Arbeitermädchen vom Lande hin zum leistungsschwachen (in der Regel männlichen) Kind mit Migrationshintergrund (Kronig, 2003; Geißler, 2005). Insofern ist bei allem Wandel der Bezugsgruppen die Kontinuität ungleicher Bildungschancen, die sich in der Selektionsfunktion der Bildungsinstitutionen ausdrückt, die entscheidende Konstante in den institutionalisierten Bildungsprozessen. Die Konstante Bildungsungleichheit ist indes weniger beeindruckend als es auf den ersten Blick erscheint, denn beinahe alle soziologischen Bildungs-, Ungleichheits- und Gesellschaftstheoretiker sind sich darin einig, dass das Schulsystem (nicht nur in Deutschland) selbst Bildungsungleichheit verursacht und nicht nur die vorherigen sozialen Ungleichheiten reproduziert (Bittlingmayer & Grundmann, 2006).

Die Erklärungsansätze für eine schulsystemische oder schulinstitutionelle Produktion von Bildungsungleichheiten sind vielfältig und traditionsreich. Ein wichtiger Strang der Erklärungsansätze liegt zunächst in dem Hinweis, dass die primäre Funktion der Schule in kapitalistischen Gegenwartsgesellschaften weniger in der Vermittlung von Kompetenzen für Kinder und Jugendliche, sondern in der Selektion sozialer Gruppen auf sozial ungleich reizvolle Berufspositionen (oder in der Vorbereitung auf erfolgreiche, brüchige oder prekäre Erwerbsbiografien) liegt. Bildungsungleichheiten sind dann im Rahmen des gegenwärtigen Schulsystems kein erklärungsbedürftiger Störfall, sondern Folge „normaler“ Funktionierens. Hier waren sich – bei allen Differenzen etwa über die Frage nach der Relevanz von Leistungskriterien und meritokratischen Prinzipien (Solga, 2005) – die Bildungstheoretiker des Strukturfunktionalismus und des Marxismus einig, nur in der normativen Bewertung dieses von ihnen identifizierten gesellschaftlichen Strukturgesetzes gingen die Positionen stark auseinander (vgl. aus strukturfunktionalistischer Sicht Davis & Moore, 1949; Parsons & Platt, 1973; aus marxistischer Sicht etwa J. Beck, 1977; Reichwein, 1985; McLaren, 2002). Dass das Bildungssystem vor allem eine gesellschaftliche Selektionsfunktion übernimmt, meint auch Ulrich Beck (1986), nur in Becks Perspektive jenseits von Schicht und Klasse nicht als Konsequenz differenter kollektiv-sozialintegrativer Prozesse (Klassen-, Schicht- oder Milieureproduktion), sondern als direkte individualisierte systemische Integration. Und schließlich wird dem Bildungssystem sogar die Produktion und Konstruktion derjenigen Gruppen zugeschrieben, die dann später in statistischen Berechnungen als homogenisierte soziale Gruppe erst in Erscheinung treten (Gomolla & Radtke, 2002).

Wenig vermittelt neben diesen theoretischen Zugängen steht die Bildungsforschung, die Erklärungsmodelle im Kontext von Rational-Choice-Annahmen überprüft, um die Reproduktion der Bildungsungleichheiten empirisch zu modellieren. In der empirischen Bildungsforschung wird generalisierenden Theoremen selten Beachtung geschenkt und trotz der mittlerweile deutlich verbesserten Datenlage sowie ausgeklügelteren statistischen Verfahren der Datenanalyse wird noch immer konsensuell beklagt, dass die Bildungsforschung über zu geringe Kenntnisse der konkreten Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit verfügt (Ditton, 2005). Es ist insgesamt kaum übertrieben, zwischen bildungs-, ungleichheits- und gesellschaftstheoretischen Zugängen zu Bildungsungleichheiten und der Praxis der empirischen Bildungsforschung eine wechselseitige Ignoranz zu konstatieren.¹ Doch trotz dieser eher geringen gegenseitigen Beachtung und Wertschätzung existiert ein gemeinsamer Bezugsrahmen, der für viele theoretische wie empirische Positionen den fundamentalen Bezugspunkt für die Erklärung von Bildungsungleichheiten liefert: die Familie (Krais, 2004, S. 116f.). Ob als Keimzelle der Klassenreproduktion, als Sozialisationsinstanz, als gemeinsamer Ort kultureller Praktiken oder als Ausgangspunkt individueller Bildungsprozesse, die Familie bleibt das zentrale Erklärungsmoment für die theoretische und empirische Konzeptionalisierung von Bildungsungleichheiten.

Die vorliegenden Ausführungen knüpfen an den aktuellen Kenntnisstand im Diskurs über Bildungsungleichheiten an und versuchen, Forschungsleerstellen zu problematisieren. Diese befinden sich u. E. gerade dort, wo der Familie eine determinierende Funktion bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten zugeschrieben wird. Vor allem die allgemein akzeptierte Annahme, nach der der familiäre Einfluss in den unterschiedlichen Bildungsaspirationen begründet liegt, die durch schichttypische Sozialisationspraktiken in den Prozess der individuellen Bildungsaneignung eingreifen, wird dabei in Frage gestellt. Im Ergebnis wird damit ein allgemein verbindendes Erklärungsmoment innerhalb der Bildungsforschung brüchig. Hohe Aspirationen können – wie das empirische Material zeigt – danach sehr wohl mit geringen Bildungschancen korrelieren.

Der zentralen Bedeutung von Bildungsaspirationen im jüngeren Diskurs über Bildungsungleichheiten soll einleitend nachgegangen werden. Im Anschluss sollen die empirischen Befunde einer Untersuchung zur schulformspezifischen Ausprägung elterlichen Aspirationsverhaltens vorgestellt werden. Auf die Frage, warum sich die Beziehung von Bildungsaspirationen und Bildungschancen heute als inverser Zusammenhang darstellt und damit die starke Aspirationshypothese als relativiert angesehen werden muss, sollen abschließend erste Antworten gegeben werden. Hierbei steht im Vordergrund, die empirischen Befunde in ein theoretisches Gerüst der Erklärung von Bildungsungleichheiten zurückzuführen.

1 Der Versuch, eine *theoretisch orientierte, empirische Bildungsforschung* zu betreiben, wird wohl am konsequentesten von Pierre Bourdieu und seinen damaligen Mitarbeitern durchgeführt, wenn er etwa in der „Pädagogischen Aktion“ das Grundmodell symbolischer Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse identifiziert (Bourdieu & Passeron, 1973). Vgl. als aktuelle Analysen, die in dieser Tradition stehen, Bauer, 2002a; Bauer, 2002b; Büchner, 2003; Grundmann et al., 2003; Grundmann et al., 2004; Vester, 2004; Geißler, 2006.

1. Aspirationen als Prädiktoren des Bildungserfolgs

Eine der entscheidenden Stellgrößen, mit denen Eltern die Bildungschancen ihrer Kinder unmittelbar oder mittelbar beeinflussen sollen, sind die so genannten Bildungsaspirationen. Dabei wird der Begriff der Bildungsaspirationen in ganz unterschiedlichen theoretischen Modellen verwendet. Er spielt sowohl in den Rational-Choice-Modellen der empirischen Bildungsforschung (Diefenbach & Nauck, 1997; Kristen, 2002) als auch in der eher ungleichheitstheoretisch orientierten Bildungssoziologie Pierre Bourdieus (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1982), Rainer Geißlers (2002, Kap. 13) oder Michael Vesters (2004, 2005) eine zentrale Rolle und schließlich wird ebenfalls im Zusammenhang mit der Analyse schulinstitutioneller Selektionseffekte auf vom pädagogischen Personal zugeschriebene Bildungsaspirationen der Eltern verwiesen (etwa bei Schumacher, 2002).

Obwohl der Aspirationsbegriff im Allgemeinen und der Begriff der Bildungsaspirationen im Besonderen zunächst ein individualpsychologisches Konzept mit einer sozialpsychologischen Tradition darstellt, wird er argumentationslogisch in zweifacher Weise verwendet. Im Kontext von bildungssoziologischen Studien, die dem Rational-Choice-Paradigma zugeordnet werden können, werden Aspirationen als individuelle Entscheidungsregel konzeptionalisiert, die das Bildungsverhalten maßgeblich steuert. Analytischer Ausgangspunkt ist die individuelle Entscheidung, die das Bildungsverhalten determiniert. Individuelle Bildungsaspirationen übernehmen hiernach also eine direkte sozialisatorische Erklärungsfunktion. Sie erscheinen als rational und vor allem als bewusst ausgerichtete individuelle Handlungsstrategien, mit denen die Bildungsentscheidungen für die Kinder von den Eltern begründet werden. Im Paradigma der schichtspezifischen und ungleichheitsorientierten Bildungsforschung sind die individuellen Bildungsaspirationen keine direkt erklärenden, sondern vielmehr vermittelte Größen. Nicht die bewussten Bildungsaspirationen geben den direkten Ausschlag, wie sich das individuelle Bildungsverhalten manifestiert, sondern jene sind selbst durch Großgruppenzugehörigkeiten vorgeprägt. Bildungsaspirationen verweisen auf eine gruppenspezifische Mentalität, die die elterlichen Bildungsaspirationen eines Berufsstandes oder einer Schicht zusammenfasst und auf diese Weise auf eine unbewusste Hintergrundnorm abhebt und weniger auf bildungsbiografische Individualentscheidungen. Hier sind in strengem Sinne gruppenspezifische Bildungsaspirationen kein direktes rationales Erklärungsmodell für individuelle Bildungsentscheidungen. Schließlich ist die Vorstellung, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ihren Entschluss, den Sohn nicht auf das Gymnasium zu schicken, mit dem Hinweis darauf begründen, dass sie nun einmal Türken sind, abwegig. Stattdessen wird das Argument in der Regel sozialisationstheoretisch gewendet: Das Aufwachsen in der Unterschicht, der Arbeiterschicht oder in bildungsfernen Milieus prägt unbewusst familiäre Bildungsaspirationen, die konform sind zum Herkunftsmilieu (Bourdieu & Passeron, 1971; Hurrelmann, 1985; Rolff, 1997).

Aspirationen als Ursache oder Wirkung?

Trotz der Differenzen gibt es in beiden theoretischen Zugängen und Ausgangspunkten eine bedeutsame Übereinstimmung. Allgemein wird in beiden

Modellen im Zusammenhang mit elterlichen Bildungsaspirationen stets davon ausgegangen, dass Eltern mit geringem Bildungsabschluss bzw. wenig kulturellem Kapital auch gering ausgeprägte Bildungsaspirationen haben. Diese Ausgangsannahme wird in den beiden Theoriemodellen unterschiedlich theoriekonform begründet. So streben schulbildungsferne Eltern im Kontext des Rational-Choice-Modells auch für ihre Kinder nur einen vergleichbaren Abschluss an, weil damit die Statusreproduktion bereits erfüllt und ein höherer Bildungsabschluss ihrer Kinder für sie mit übermäßigen Opportunitätskosten verbunden sein soll (Breen & Golthorpe, 1997; Kristen, 2002).

In der ungleichheitsorientierten und schichtspezifischen Bildungsforschung sind solche individuellen Kalkulationen, die zu elterlichen Bildungsentscheidungen führen, durch kulturelle und lebensweltliche Faktoren bestimmt, die den elterlichen Entscheidungen immer schon vorausgehen. Die Argumentationslogik ist hier keine individuelle, sondern eine soziale. Wenn man die Existenz von sozialen Großgruppen anerkennt, dann erkennt man ebenfalls an, dass dieselben Entscheidungen und Handlungen für die unterschiedlichen sozialen Gruppierungen auch unterschiedliches bedeuten. Die Differenz zum Rational-Choice-Paradigma wird auch in diesem Punkt insbesondere am Status bewusster Entscheidungen und Kalkulationen deutlich. Während in den Rational-Choice-Modellen der empirischen Bildungsforschung die soziale Ungleichheit des Bildungserfolges durch die eigenen individuell bewussten Entscheidungen und Opportunitätskosten im Rahmen kostenminimierender oder nutzenmaximierender Handlungsstrategien erklärt werden soll, wird im Rahmen der schichtspezifischen und ungleichheitsorientierten Bildungsforschung das individuelle Bildungsverhalten der unteren Milieus als Reflex symbolischer Herrschaftsverhältnisse einer auf Chancenungleichheit basierenden Gesellschaftsstruktur verstanden (Reichwein, 1985). Die hier angedeutete Umkehrung der Erklärungslogik entspricht der Umkehrung von Ursache-Wirkung-Verkettungen. Danach sind unterschiedliche Aspirationen nicht die Ursache von Bildungsungleichheiten, sondern immer bereits die Wirkung vorgelagerter sozialer Ungleichheiten, die auf das Bildungsverhalten Einfluss nehmen (Bourdieu, 2005 [1966], S. 20). Die soziale Struktur erhält also die Präponderanz vor den individuellen Entscheidungen. Elterliche wie kindliche bildungsbezogene Auswahlentscheidungen werden durch soziale Antezedenzbedingungen vorstrukturiert.

2. Aspirationen, Bildungsnähe und schulische symbolische Gewalt?

Die These, dass Bildungsaspirationen nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen variieren, findet allgemein Zustimmung. Dabei wird heute allerdings häufig „rückwärts“ argumentiert, indem von den geringeren Bildungschancen ressourcenschwacher Gruppen auf geringer ausgeprägte Bildungsaspirationen geschlossen wird. Dieser Rückschluss soll nachfolgend überprüft werden. Die vorzustellenden empirischen Befunde basieren auf einer Befragung zu den Bildungsaspirationen und zum Bildungsverhalten von Eltern, deren Kinder unterschiedliche Schultypen besuchen. Diese Untersuchung füllt im deutschen Forschungskontext den überraschenderweise dünn besetzten Bereich jener Arbeiten auf, die sich explizit und auf aktueller Datenbasis mit der Ausprägung von Bildungsaspirationen befassen.

Methoden

Die Darstellung basiert auf Daten einer Evaluationsstudie, die die Wirksamkeit von Elternratgebern in der Klassenstufe fünf überprüfen sollte und an Hauptschulen, Real- und Mittelschulen sowie an Gymnasien durchgeführt wurde. Das zugrunde gelegte Forschungsdesign wurde als ergänzte Fallkontrollgruppenstudie mit zwei Messzeitpunkten (Prä-, Postbefragung) angelegt.² Zum ersten Messzeitpunkt wurden 1062 Eltern aus 50 Schulklassen aus 31 Schulen mit Schwerpunkt NRW schriftlich befragt. Die Rücklaufquote über alle Schulformen betrug 81,4%. Der schulformspezifische Rücklaufanteil reichte von 90% unter den Gymnasialeltern bis 72% unter den Hauptschuleltern.³ Das verwendete Befragungsinstrument bestand zum ersten Messzeitpunkt aus einem 15-seitigen Fragebogen mit vorwiegend geschlossenen Items. Eingesetzt wurden unter anderem Skalen zur subjektiven Selbstwirksamkeitseinschätzung in der Elternrolle, zur Bindungsqualität der Eltern-Kind-Beziehung (beide modifiziert nach dem Parental Stress Index) sowie zu allgemeinen Einstellungen zur Schule, Konfliktlösungsmustern (Björnsson, Edelstein & Kreppner, 1977; Edelstein, Keller & Schröder, 1990) oder Freizeitpräferenzen (adaptiert nach Steding, Hermann & Lange, 2004, S. 213) (die Instrumente sind ausführlich dargestellt in Bittlingmayer, Sahrai & Sirch, 2006).

Die Untersuchungsbereiche (a) der elterlichen Aspirationen sowie (b) der Bindungsnähe, d. h. institutionenbezogene Wissensformen und Institutionengläubigkeit im Sinne einer unkritischen Übernahme von Bildungsideologien, wurden wie folgt operationalisiert (Tabelle 1).

2 Der erste Messzeitpunkt war März/April 2006, der zweite Messzeitpunkt war September/Okttober 2006. Die Intervention bezog sich auf die integrierte schulische Elternarbeit im Rahmen des außercurricularen Unterrichtsprogramms „Erwachsen werden“ von Lions Quest Deutschland zur Förderung sozialer Kompetenzen und Life Skills bei Schülerinnen und Schülern. Die hier vorgelegten ungleichheitsbezogenen Auswertungen sind Bestandteil des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „BEEP“ (Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen). Für weitere Informationen siehe <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/beep>.

3 Es ist für die folgenden Analysen zu berücksichtigen, dass vermutlich dasjenige Viertel (etwa 28%) der Hauptschuleltern die Befragung verweigert hat, das mit zur Gruppe der Bildungsbenachteiligten im engeren Sinne gehört. Insofern könnte es sich bei den Hauptschuleltern, die an der Befragung teilgenommen haben, schon um eine positiv selektierte Gruppe handeln. Auch wenn über 1000 Fälle zur Verfügung stehen, müssen die Daten als explorativ eingeschätzt werden.

Tabelle 1: Operationalisierung Bildungsaspirationen, institutionenbezogene Wissensformen und Übernahme von Bildungsideologien: Variablen- und Itembereiche

Variablenbereiche	Itembatterien / Skalen
(a) <i>Bildungsaspirationen</i> 6 Items	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit mit Schulleistungen • Häufigkeit der Hausaufgabenhilfe • Wertgeschätzte Eigenschaften bei den Kindern (gute Schulleistungen, Fleiß, Ehrgeiz, Leistungsorientierung)⁴
(b) <i>Institutionenbezogene Wissensformen</i> 16 Items	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss Schule vs. Bildung bzgl. Benehmen, Allgemeinwissen, Moral, Fähigkeit, Freunde zu finden, Leistungsbereitschaft • Kriterien für Schulformwahl (Urteil Klassenlehrer, Eltern, Noten, Sozialverhalten, Nähe zum Schulort, Schulleitung neuer Schule) • „In der Schule lernt man für das Leben“ • „Wenn ein Kind die richtige Begabung hat, dann hat es auch Erfolg in der Schule“ • „Erfolg in der Schule hängt nur vom Fleiß ab“ • „In der Schule zählen allein die tatsächlichen Leistungen des Kindes“ • „Die Schule fördert jedes Kind nach seinen individuellen Talenten und Fähigkeiten“

(a) *Bildungsaspirationen*

Die Operationalisierung der Variable Bildungsaspirationen umfasst Items, die die Zufriedenheit mit den bisherigen Schulleistungen, die subjektiv eingeschätzte Häufigkeit der elterlichen Hausaufgabenhilfe sowie die subjektiv wertgeschätzten Eigenschaften von Kindern umfassen.

Bei der Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes sowie bei der subjektiv wahrgenommenen familialen Unterstützung ergibt sich ein überraschendes Bild (Tabelle 2 und 3). Die Verteilungen geben bereits erste wichtige Hinweise darauf, dass Hauptschuleltern nicht ohne weiteres als wenig bildungsaspirative Gruppe angesehen werden dürfen. Hauptschuleltern sind wesentlich unzufriedener mit den Schulleistungen ihrer Kinder als andere Eltern, am zufriedensten sind demgegenüber Gymnasialeltern. Von diesen Daten aus lässt sich eher eine erhöhte Anspruchshaltung und Leistungserwartung unter den Eltern von Hauptschülern annehmen. Berücksichtigt man zudem den Erhebungszeitpunkt, der am Schuljahresbeginn kurz nach dem Übergang der Kinder in

4 Die Frage nach den wertgeschätzten Eigenschaften von Kindern ist eine Replikation von Instrumenten aus der sogenannten Island-Studie; vgl. hierzu Björnsson, Edelstein & Kreppner, 1977; Edelstein, Keller & Schröder, 1990; Grundmann et al., 2004; Grundmann et al., 2006.

die Sekundarstufe I lag, dann spiegelt sich hier weniger die Beurteilung der konkreten Noten wider, die im Durchschnitt über die Schulformen hinweg kaum besonders variieren dürften, sondern viel eher die Zufriedenheit mit der Schulform, in der das eigene Kind nunmehr beschult wird.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes nach Schulform

Zufriedenheit mit Schulleistungen des Kindes	Hauptschule	Real-/ Mittelschule	Gymnasium
sehr unzufrieden	2,0 %	1,8 %	4,2 %
eher unzufrieden	30,7 %	16,6 %	6,2 %
eher zufrieden	55,6 %	58,5 %	45,3 %
sehr zufrieden	11,7 %	23,1 %	44,3 %

Legende: n = 1049; Chi-Square 136,902; df 6; p < 0,001

Bestätigt wird dies bei den Elternangaben zum konkreten Unterstützungsverhalten im Schulalltag (Tabelle 3). Auch hier ist die schulformspezifische Varianz der Elternangaben keinesfalls theoriekonform. Bereits unter den befragten Vätern zeigt sich eine Nivellierungstendenz bezüglich der Unterstützung bei den Hausaufgaben (was aufgrund des geringeren kulturellen Kapitals von Hauptschulvätern, der häufigeren Ausbildung in manuellen Berufen etc. besonders bemerkenswert ist). Bei den Müttern variiert das angegebene Unterstützungsverhalten sogar stark schulformabhängig, und zwar mit der Tendenz, dass Hauptschulmütter eine deutlich häufigere Unterstützung berichten als Mütter von Kindern, die die Realschule oder ein Gymnasium besuchen. Auch in diesem Fall sind die Ergebnisse in Hinblick auf die oben vorgestellten theoretischen Modelle kontraintuitiv. Es ist nicht zu erkennen, dass die bildungsferne Gruppe der Hauptschuleltern weniger Aspirationen und weniger Interesse zeigt als die Vergleichsgruppen. Zudem scheinen für Hauptschuleltern auch dann noch hohe „Opportunitätskosten“ zu entstehen, wenn sie sich für die Schulform Hauptschule „entschieden“ haben, um Opportunitätskosten zu vermeiden.

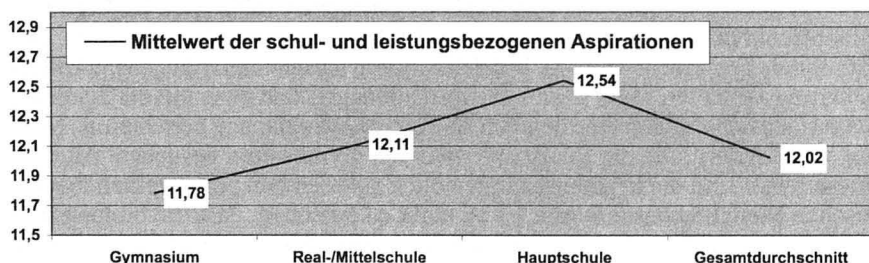
Tabelle 3: Elterliche Hausaufgabenhilfe nach Schulform

Elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben	Hauptschule	Real-/ Mittelschule	Gymnasium
Väter häufig Mütter häufig	9,8 % 36,5 %	7,8 % 30,5 %	8,7 % 22,6 %
Väter manchmal Mütter manchmal	62,8 % 56,7 %	72,9 % 67,4 %	69,6 % 72,4 %
Väter nie Mütter nie	27,3 % 6,9 %	19,3 % 2,1 %	21,6 % 5,1 %

Legende: n = 959 für Väter und 1045 für Mütter je nach missings; Chi-Square für Mütter: 23,751; df 4; p < 0,001

Werden abschließend die Angaben der Eltern hinzugezogen, mit denen sie wichtige Eigenschaften von Kindern benennen sollen, dann wird die Annahme geringerer Bildungsaspirationen unter Hauptschuleltern noch fraglicher. Aus einer ursprünglichen Itembatterie von 13 Items bilden die vier Items „Ehrgeiz“, „Fleiß“, „Leistungsorientierung“ sowie „gute Schulnoten“ (die auf einer vierstufigen Skala mit „besonders wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“ und „unwichtig“ bewertet wurden) eine Subskala zur Messung der elterlichen Leistungsaspirationen.⁵ Abbildung 1 illustriert die schulformspezifischen Differenzen in den Mittelwerten der elterlichen Leistungsaspirationen als Unterschiede der Summenscores. Der Summenscore kann dabei Werte zwischen 4 (sehr niedrige Aspirationen) und 16 (sehr hohe Aspirationen) annehmen. Die höchst signifikanten Unterschiede im Summenscore machen abermals deutlich, dass Hauptschuleltern entgegen den theoretischen Vorannahmen zumindest nach der Selbstauskunft hohe Aspirationen aufweisen, sie damit schul- und leistungsaspirativer erscheinen als die Vergleichsgruppe an Real-/Mittelschulen und Gymnasien (die hier notwendige Diskussion sozialer Erwünschtheitseffekte wird im Folgenden noch eingeordnet).

Abbildung 1: Differenz der leistungsbezogenen Aspirationen als Summenscoreunterschiede nach Schulform (n = 1022)



Ein erstes Zwischenfazit der vorliegenden Untersuchungsergebnisse muss immer noch den explorativen Charakter der Daten, die vermutlich positive Selektion der Hauptschuleltern in der Stichprobe und die noch nicht voll abgesicherte Operationalisierung elterlichen Aspirationsverhaltens, in Rechnung stellen. Dennoch bleibt der sich abzeichnende Trend diskussionsfähig. Die zentrale Annahme der Selbstselektion bildungsferner Gruppen also, die durch zu geringe elterliche Bildungsaspirationen verursacht wird, muss erheblich relativiert werden. Für geringere Aspirationen existieren auch in den bildungsfer-

5 Der Cronbachs-Alpha-Wert für die vier Items liegt bei 0,702. Jedes einzelne Item weist dabei (zum Teil hohe) signifikante schulformspezifische Differenzen auf. Der Chi-Square-Wert für das Item Ehrgeiz beträgt 13,804; df 6; $p = 0,032$; der Chi-Square-Wert für das Item Fleiß beträgt 21,103; df 6; $p = 0,002$; der Chi-Square-Wert für das Item gute Schulleistungen liegt bei 30,735; df 6; $p < 0,001$ und der Chi-Square-Wert für das Item Leistungsorientierung liegt bei 45,273; df 6; $p < 0,001$. Die Überprüfung der Signifikanz der zusammengefassten Mittelwerte erfolgte durch eine einfaktorielle Anova: $F = 15,465$; df 2; $p < 0,001$. Ein Post-hoc-Vergleich (Scheffé-Prozedur) ergab signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen allen drei Gruppen auf dem $p < 0,05$ -Signifikanzniveau.

nen Gruppen kaum Anzeichen. Im Gegenteil: Mitunter übertreffen die Aspirationen und Leistungsansprüche unter Hauptschuleltern das Niveau, das sich aus den Selbstauskünften der Eltern von Realschülern und Gymnasiasten ergibt.

(b) Institutionenbezogene Wissensformen

Wenn allgemeine Aspirationen nicht so verteilt sind, dass sie die sozial ungleichen Bildungserfolge von bildungsfernen Gruppen zu erklären erlauben, welche Erklärungsfaktoren lassen sich dann für die Reproduktion der Bildungsungleichheit bestimmen? Wenn individuell zurechenbare motivationale Handlungsparameter die Reproduktion der Bildungsungleichheit nur unzureichend erhellen, welche Aspekte können dann in Betracht kommen? Aus der Bildungsforschung sind mindestens vier weitere Momente zu nennen, die zu Bildungsungleichheiten beitragen und in der schulischen Alltagspraxis verschränkt sind:

- die Alltagspraxis bietet auf der Grundlage von Differenzen des elterlichen wie auch des gemeinsamen familialen Freizeitverhaltens bei bildungsfernen Gruppen weniger Bildungsanlässe, die in schulischen Institutionen für die Kinder verwertbar sind (vgl. hierzu mit Befunden für Island Grundmann et al., 2004; Grundmann et al., 2006; ähnlich argumentiert für die USA Mehan, 2000);
- die Sozialisationspraktiken von bildungsfernen Milieus sind noch immer in Differenz zu Mittel- und Oberschichten anders verbal orientiert (Labov, 1972; aktuell Kaesler, 2005). Eine stetige Orientierung an verbalem Austausch zwischen Eltern und Kindern im Sinne einer direkten und permanenten pädagogischen Intervention ist kaum die Regel (klassisch hierzu Bernstein, 1971; Jäger et al., 1973; Oevermann, 1973) und in der Angabe der Eltern nach den Konfliktlösungsmustern tendieren die Hauptschuleltern deutlich stärker zu nonverbalen Formen der Konfliktregelung (vgl. auch Grundmann, 1998; Grundmann & Bittlingmayer, 2006);
- die schulischen Institutionen sind strukturblind gegen Wissensformen und individuelle Lernprozesse, die außerhalb der eigenen institutionellen und curricularen Logik liegen (Hillmert, 2004; Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Berger & Kahlert, 2006);
- das pädagogische Personal der Sekundarstufe I und II rekrutiert sich stark unterproportional aus den sozial benachteiligten Milieus, sodass für die Kinder und Jugendlichen dieser Milieus selbstverständliche Alltagspraktiken oder auch sprachliche Habitus in der Regel von den Lehrerinnen und Lehrern als deviant abgewertet werden (Bourdieu & Passeron, 1973; Schumacher, 2002). Das gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund aus den ehemaligen Gastarbeiteranwerbeländern oder aus dem osteuropäischen Raum (Gogolin, 1994).

Allen Erklärungsansätzen, die zum Teil noch weiterreichende, hier nicht zu erörternde Differenzierungen aufweisen, ist gemein, dass sie im Kern auf die unzureichende Passung der allgemeinen Praktiken im Herkunftsmilieu mit den erwarteten Leistungs- und Bewertungsmaßstäben in den schulischen Institutionen rekurrieren. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang durchgehend sozialisatorische Praktiken, die für die intergenerationale Vererbung von Wissensformen und Handlungspraktiken entscheidend sind. Dabei ist im Folgen-

den nun davon auszugehen, dass die Komplexität von Sozialisationsprozessen in allen sozialen Milieus zum einen zwar vergleichbar ist, dass sich also die Sozialisation in bildungsfernen Gruppen nicht durch eine Differenz in der Komplexität der Aneignung sozialer Strukturen unterscheidet (Edelstein, 1984; Grundmann et al., 2003). Zum anderen aber, dass die sozialisatorisch relevanten Wissensinhalte, Handlungsstrategien und lebensweltlichen Kompetenzen nach wie vor milieuspezifisch variieren. Die milieuspezifischen Sozialisationsprozesse unterscheiden sich dann – wie wir annehmen – vor allem danach, inwieweit zwischen den nahräumlichen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen und den institutionellen Handlungsräumen Passungs- oder aber Distanzverhältnisse bestehen.

Auf einer deskriptiven Dimension zeigen die vorliegenden Daten, dass bei bildungsfernen Gruppen Aspirationen offenbar nicht notwendig mit entsprechenden institutionellen Wissensformen und daraus ableitbaren Handlungsstrategien verknüpft sind. Differenzen, die zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten unmittelbar beitragen, betreffen insbesondere die elterliche Kenntnis institutioneller Abläufe in der Schule und damit die Fähigkeit, sich innerhalb dieser schulinstitutionellen Funktionsweisen erfolgreich bewegen zu können.

So gehört die Überschätzung der schulischen Objektivität bei der Leistungsbewertung wie auch die allgemeinen Möglichkeiten der Schule, grundlegende Kompetenzen Heranwachsender besser und intensiver zu fördern als das in der Familie möglich ist, zu einer der vielleicht wichtigsten Fehleinschätzungen, die das Praxiswissen bildungsferner Gruppen am deutlichsten kennzeichnen. Dementsprechend fallen die Unterschiede aus, wenn Eltern gefragt werden, ob sie der Schule oder der Familie einen höheren Wirkungsgrad bei der Beeinflussung ihrer Kinder zuschreiben. In den Bereichen Leistungsbereitschaft, Allgemeinwissen, Moral, Benehmen und in der Fähigkeit, Freunde zu finden, schreiben die Hauptschulleitern im Vergleich zu den beiden anderen

Tabelle 4: Odds Ratios für die subjektive Einschätzung primärer Einflussgrößen für die kindliche Sozialisation nach Schulformen (n = 869-961)

Schule als primäre Einflussgröße der kindlichen Sozialisation (dichotom: Schule statt Familie)

	Moral	Benehmen	Allgemeinwissen	Fähigkeit, Freunde zu finden	Leistungsbereitschaft
	OR (95% KI)	OR (95% KI)	OR (95% KI)	OR (95% KI)	OR (95% KI)
Nennung „Schule“ über alle Elterngruppen	4,2 %	5,9 %	40,3 %	60 %	66,7 %
Gymnasialeltern ^a	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Real-/Mittelschulleitern	1,630	1,448	1,362	0,978	1,275
Hauptschulleitern	3,476* (1,619-7,462)	4,221** (2,230-7,988)	2,182** (1,522-3,128)	1,569* (1,081-2,277)	1,619* (1,098-2,387)

^a Referenzgruppe

* signifikant auf dem p < 0,05-Niveau; ** signifikant auf dem p < 0,001-Niveau

Elternguppen signifikant häufiger der Institution Schule gegenüber der Familie den größeren Einfluss zu. Tabelle 4 zeigt die Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit der Schule anstatt der Familie die bedeutendere Rolle bei der Ausbildung von Kompetenzen und zentralen Persönlichkeitsmerkmalen zuzuschreiben. Die Wahrscheinlichkeitsmaße werden als Odds Ratios in 95%-Konfidenzintervallen der Elternaussagen angegeben.

Obwohl nach Erkenntnissen der empirischen Sozialisations- und Schulforschung der familiäre Bezugsrahmen gegenüber der Schule in allen vorgestellten Dimensionen (Benehmen, Allgemeinwissen, Moral, Netzwerkbildung und Leistungsbereitschaft) die deutlich entscheidendere Bezugsgröße ist, erfolgt die Elterneinschätzung hierzu – zumindest bemessen an dem, was Hauptschuleltern angeben – in klarem Kontrast. Wenn der Schule hierbei von den Hauptschuleltern gegenüber dem eigenen Einfluss eine so große Bedeutung beige-messen wird, dann, weil die tatsächlichen institutionenbezogenen Kenntnisse der schulischen Praxis wenig ausgeprägt sind. Für die relative Distanz der bildungsfernen Gruppen zu den Funktionsweisen schulischer Institutionen spricht auch, wie die befragten Eltern Kriterien für die Entscheidung über die Schulformwahl hierarchisieren (Tabelle 5).

Tabelle 5: Schulformspezifische Varianz: Einschätzung der Wichtigkeit spezifischer Aspekte für den Übergang des Kindes in die Sekundarstufe I

Einschätzung der Wichtigkeit für Übergang des Kindes in die Sek. I	Hauptschule	Real/ Mittelschule	Gymnasium
Item: Wohnortnähe			
besonders wichtig	12,6 %	7 %	6,4 %
wichtig	35,7 %	36,2 %	32,5 %
nicht so wichtig	35,2 %	42,6 %	46,2 %
unwichtig	16,5 %	14,3 %	14,9 %
Item: Schulleitung der neuen Schule			
besonders wichtig	22,6 %	8,9 %	7 %
wichtig	39 %	37,8 %	33,1 %
nicht so wichtig	27,7 %	36,9 %	45,4 %
unwichtig	10,8 %	16,3 %	14,4 %

Legende: n = 1045 für Wohnortnähe, Chi-Square: 12,947; df 6; p = 0,044 und n = 1033 für Schulleitung neue Schule, Chi-Square 50,126; df 6; p < 0,001

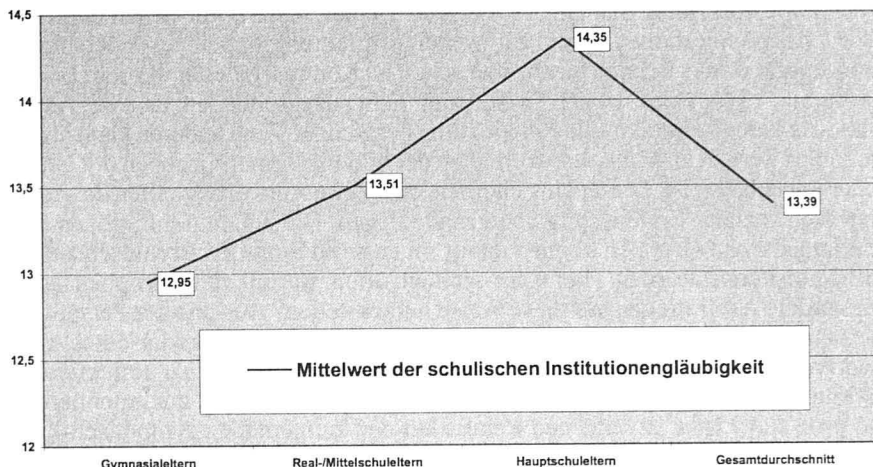
Befragt danach, wer oder was bei der Entscheidung über die Schulformwahl beim Übergang in die Klasse 5 besonders wichtig ist, gibt es keine bedeutsamen Abweichungen bei den Antwortmöglichkeiten Klassenlehrer der Grundschule, Eltern, Noten oder Sozialverhalten. Bei den übrigen Antwortvorgaben betonen Hauptschuleltern signifikant häufiger die Wichtigkeit der Nähe zum Schulort und schließlich der Schulleitung der neuen Schule. Fast ein Viertel der Hauptschuleltern glaubt, dass die Schulleitung der neuen Schule besonders wichtig ist für die Schulwahlentscheidung beim Übergang in die Klasse 5 (im Vergleich antworten nur 7% der Gymnasialeltern in gleicher Weise), was sich ebenfalls als Indiz für geringe institutionenbezogene Kenntnisse interpretieren lässt.

Die Ergebnisse zu der Bewertung der elterlichen institutionenbezogenen Wissensformen beinhalten zusammenfassend folgende Implikationen: Bisher konnte gezeigt werden, dass sich die Reproduktion von Bildungsungleichheiten offenbar nicht mehr eindeutig an den allgemeinen Bildungsaspirationen festmachen lässt. Von hier aus konnte vermutet werden, dass nicht nur eine erhöhte Sensibilisierung für die Bedeutung schulischer Bildung in bildungsfernen Gruppen stattgefunden hat, sondern auch eine genauere Einsicht in die zugrunde liegenden Funktionsmechanismen. Die Befunde zu den unterschiedlichen institutionell verwertbaren Wissensformen können diese weitergehende Vermutung jedoch nicht bestätigen. Vielmehr lassen sich offenbar dann wieder erwartbare schulformtypische Ungleichheiten abbilden, wenn sehr spezifische Wissensformen und Handlungskompetenzen abgefragt werden. Bildungsferne Gruppen verfügen über vergleichsweise weniger institutionenbezogene Kenntnisse, sodass strategisch ausgerichtete schulkompatible Handlungsstrategien erschwert werden.

Bereits frühere Arbeiten zur Analyse von Bildungsungleichheiten haben darauf verwiesen, dass ausgerechnet diejenigen Gruppen an die scheinbar neutrale Form der Leistungsgerechtigkeit der Schule glauben, die am wenigsten von ihr profitieren. Bereits in den 1970er Jahren hat Pierre Bourdieu zusammen mit seinen Mitarbeitern eine Reihe von Untersuchungen vorgelegt, die zu diesem Befund vordringen (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu & Passeron, 1973; vgl. aktuell Dravenau, 2006). Nachfolgende bildungssoziologische Untersuchungen haben die Objektivität in der Notengebung stark in Zweifel gezogen und regelmäßig auf die unterschiedlichen Bildungschancen und Schulempfehlungen selbst bei gleicher Benotung der Kinder hingewiesen (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Im kaum hinterfragten Glauben gerade bildungsferner Gruppen an die Benotungen und Empfehlungen des pädagogischen Personals liegt eine folgeschwere symbolische Verkehrung: Gerade diejenigen sozialen Gruppen bescheinigen der Institution Schule eine Neutralität und Objektivität, deren Alltagspraktiken, Habitus und Mentalitäten oder milieuspezifischen Wissensformen und Handlungskompetenzen durch die Schule curricular, schulorganisatorisch (still sitzen, zuhören, diszipliniert aufzeigen etc.) und symbolisch durch die Anerkennungsmuster des pädagogischen Personals abgewertet werden. Diese Einschätzung, die zumeist auf älteren Forschungsarbeiten beruht, findet in den hier vorliegenden Erkenntnissen immer noch Bestätigung. Elterneinstellungen, die das Maß der „Institutionengläubigkeit“ bemessen, wurden dabei mithilfe der Aussagen „In der Schule lernt mein Kind für das Leben“, „Wenn ein Kind die richtige Begabung hat, dann hat es auch Erfolg in der Schule“, „Erfolg in der Schule hängt nur vom Fleiß ab“, „In der Schule zählen allein die tatsächlichen Leistungen des Kindes“ und „Die Schule fördert jedes Kind nach seinen individuellen Talenten und Fähigkeiten“ operationalisiert und zu einem Summenscoreindex zusammengefasst, der Werte zwischen 5 und 20 annehmen kann.⁶ Der Wert 20 steht dabei für die höchste Institutionengläubigkeit, der Wert 5 für die niedrigste. Abbildung 2 illustriert die schulformspezifische Verteilung.

6 Der Cronbachs-Alpha-Wert über die fünf Items liegt bei 0,636. Die Überprüfung der Signifikanz erfolgte durch eine einfaktorielle Anova: $F = 25,089$; $df\ 2$; $p < 0,001$. Ein Post-hoc-Vergleich (Scheffé-Prozedur) ergab signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen allen drei Gruppen auf dem $p < 0,05$ -Signifikanzniveau.

Abbildung 2: Mittelwertdifferenzen der schulischen Institutionengläubigkeit auf Summenindex nach Schulform (n = 991)



3. Aspirationen ohne Konsequenzen – Diskussion und offene Fragen

Zentral sind zunächst die dargestellten Ergebnisse, die ursprünglich einer Überprüfung der Bedeutung des elterlichen Aspirationsverhaltens bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten dienen sollten. Danach lässt – und hierin liegt der überraschende Befund – das elterliche Aspirationsverhalten keine schulformspezifischen Unterschiede erkennen. Das Verhältnis von Bildungsungleichheit und milieu- bzw. klassenspezifischer Motivationsstruktur scheint also kein komplementäres mehr zu sein. Das bedeutet, dass Aspirationen selbst offenbar nicht mehr direkt das elterliche Bildungsverhalten steuern und damit nicht mehr als dominanter Einflussfaktor bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten angenommen werden können. Vielmehr muss ein in sich zum Teil widersprüchliches Faktorenbündel aus allgemeinen Bildungsaspirationen (die mitunter invers zu den realen Bildungschancen zur Ausbildung gelangen), institutionenbezogenen Wissensformen und der Institutionengläubigkeit konstatiert werden.

Wir wollen abschließend die Ergebnisse vor dem Hintergrund bildungs- und ungleichheitstheoretischer Zugänge diskutieren. Obwohl die Datengrundlage, wie mehrfach erwähnt, explorativ ist, soll versucht werden, Hypothesen dazu zu entwickeln, wie die Erklärung der nicht erwarteten Ergebnisse zum elterlichen Aspirationsverhalten erfolgen kann und welche Konsequenzen damit für eine weiterführende Erörterung zur Analyse von bildungsvermittelter sozialer Ungleichheit verbunden sind.

Nivellierte Aspirationen?

Die in den Daten abgebildeten besonders hohen Aspirationen von Hauptschuleltern gegenüber den Referenzgruppen können auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden. Ganz allgemein kann es sich um einen Artefakt handeln, der wiederum selbst auf zwei mögliche Ursachen zurückzuführen ist. Zum einen sind hiermit Probleme bei der Messung des Aspirationsverhaltens im Zeitverlauf angesprochen. Die These eines Anstiegs der Bil-

dungsaspirationen auch in den bildungsfernen Gruppen geht bisher davon aus, dass Aspirationen vormals niedriger ausgeprägt waren. Erkenntnisse der Migrationsforschung aus den 1970er und 1980er Jahren, mit denen deutlich wird, dass Aspirationen unter bestimmten Migrantengruppen besonders hoch ausgeprägt waren, können hierzu aber schon im Kontrast gelesen werden (Boos-Nünning, 1976; Hopf, 1987). Es ist damit nicht auszuschließen, dass der Aspirationsanstieg keine aktuelle Entwicklung bezeichnet. Zum anderen kann argumentiert werden, dass das Antwortverhalten der bildungsfernen Gruppen mit Unsicherheit behaftet ist. Dieser Unsicherheit kann beim Antwortverhalten die Antizipation sozialer Erwünschtheit zugrunde liegen. Die hohen Aspirationen der bildungsfernen Gruppen können damit im engeren Sinne als Erwünschtheitseffekt diskutiert werden. Hier wäre dennoch offen, warum diese Gruppen dann besondere Aspirationen auf diese Weise herausstellen? Aus unserer Perspektive ist gerade im Kontext von Bildungsungleichheiten sozial erwünschtes Antwortverhalten bildungsferner Gruppen selbst noch einmal zu reflektieren. Warum also sollte der soziale Druck, eigene Aspirationen zu dokumentieren, so groß sein? Hier ist ohne den Rekurs auf den zeitgemäßen symbolisch-kulturellen Hintergrund kaum ein weitergehendes Verständnis von sozialer Erwünschtheit zu gewinnen. Soziale Erwünschtheit in Hinblick auf Bildungsaspirationen kann dann auch als ein symbolisches Gewaltverhältnis (Kraemer & Bittlingmayer, 2001) begriffen werden, das die besonders prekäre Lage von bildungsfernen Gruppen in „Wissensgesellschaften“ zum Ausdruck bringt (dazu unten ausführlicher).

Abseits der Begründung, dass es sich hierbei um einen Artefakt handelt, können erhöhte Aspirationen in den bildungsfernen Gruppen durchaus inhaltlich, also als reales Phänomen interpretiert werden. Steigende Aspirationen können dabei erstens als Folgeerscheinung der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre angesehen werden. Die jetzige Kohorte der Eltern schulpflichtiger Kinder ist danach in der eigenen Biografie viel stärker als übrige Kohorten unmittelbar mit der Realität eines möglichen und vor allem eines offiziell gesellschaftlich erwünschten Bildungsaufstiegs konfrontiert (Rohleder, 1997). Dabei spielt eine Hauptrolle, dass genau für diese Generation Zugangsbeschränkungen herabgesetzt sowie Förder- und Kompensationsmöglichkeiten geschaffen wurden. Selbst wenn die Gruppe der Eltern, deren Kinder heute Hauptschulen besuchen, nicht zu den unmittelbaren „Gewinnern“ der Bildungsexpansion gehört, so ist dennoch zu erwarten, dass Erwartungen an die Durchlässigkeit des Bildungssystems – wie realistisch diese heute auch immer sind – in dieser Elterngeneration immer noch am deutlichsten vorhanden sind. Zweitens sind steigende Aspirationen der Schülereltern als Reaktion auf veränderte Arbeitsmarktstrukturen interpretierbar. Hiernach diffundieren gewandelte Qualifikationsanforderungen im Kontext betrieblicher Umstrukturierungen bis in die Milieus der früheren manuellen Tätigkeiten hinein (siehe unten). Es kommt zu einer Hierarchisierung von Wissensformen, die Reflex des Bedeutungsanstiegs produktionsbezogener Dienstleistungen ist. Dieser Wandel schlägt sich in den Erfahrungswelten bildungsferner Milieus in der Weise nieder, dass die Gewährleistungen berufebiografischer Sicherheit vor allem an verlängerte Ausbildungswege, Zertifikate und Bildungspatente gekoppelt ist. Diese Erfahrung ist ein starker Motor für die Ausbildung von Bildungsaspirationen.

Von der Selbst- zurück zur Fremdeliminierung

Eines der Grundmotive in der Überzeugung, dass sich bildungsferne Gruppen durch die geringere Ausprägung von Bildungsaspirationen von vorneherein selbst eliminieren, liegt vor allem darin, dass die weniger bildungsaspirativen Handlungsstrategien auch als eine Form der kulturellen Distanz gegen die schulischen Institutionen interpretiert werden können (Willis, 1979; Dravenau & Groh-Samberg, 2005). In den Studien von Pierre Bourdieu lässt sich dieses Motiv wiederfinden, etwa in der sich bewusst absetzenden Handlungsstrategie des „Das ist nichts für uns!“, die bei Bourdieu für die Volksklassen reserviert ist (Bourdieu, 1982, Kap. 7). Werden dennoch in den bildungsfernen Gruppen bei Einzelnen Bildungsaspirationen virulent, so werden sie durch einen Konformitätsdruck in der Regel wieder zur Raison gerufen. „Die Ambitionen der Eltern [von Kindern aus den Volksklassen; die Verf.], falls sie existiert, wird oft durch den Druck des Milieus entmutigt.“ (Bourdieu, 2005 [1966], S. 22) Die Ausbildung von geringeren Bildungsaspirationen scheint insgesamt noch die Einsicht unmittelbar zu transportieren, dass die Bildungsinstitutionen immer auch kulturell selektiv und dadurch willkürlich in ihren Anerkennungsstrukturen funktionieren. Dadurch können bildungsferne Gruppen, unabhängig davon, ob nun bewusst oder unbewusst, ob als individuelles Kalkül oder als gruppenspezifisches Denkmuster, die schulischen Institutionen noch als parteiische Institutionen im Dienste der Reproduktion von Herrschaftsstrukturen, die sie selbst benachteiligen, begreifen. Setzt sich aber nunmehr ein Glaube an die Neutralität und Objektivität der schulischen Institution auch bei den bildungsfernen Gruppen durch, so wird das Fundament für die klassische symbolische Abwehrhaltung gegenüber den Bildungsanstalten brüchig.

Wenn unsere explorativen Befunde stimmen, dass sich die allgemeinen Bildungsaspirationen angeglichen haben, aber die elterlichen Handlungskompetenzen zur Erreichung des Bildungserfolgs nach wie vor sozial ungleich verteilt sind, dann liegt die Vermutung nahe, dass es weniger Prozesse der Selbsteliminierung sind, die als bildungsspezifischer Ausdruck des Notwendigkeitsgeschmacks zu schichtspezifischen Erfolgsquoten führen, sondern direktere materielle Formen der Bildungsungleichheit. Dabei wird in der aktuellen Bildungspolitik die bekannte Abwertung schulbildungsferner Wissensformen und Interaktionsmuster mittlerweile auch institutionell begleitet. Die Etablierung von verhaltensbezogenen Noten bis hin zur Wiedereinführung von Studiengebühren sind Beispiele für eine Reanimierung von institutionellen Zugangsschranken, die möglicherweise erst darum nötig wurden, weil auch die bildungsfernen Schichten nachhaltige Bildungsaspirationen ausgebildet haben. Diese Entwicklungen müssten Konsequenzen für die bildungsbezogenen symbolischen Gewaltverhältnisse beinhalten, die wir abschließend erörtern wollen.

Formwandel der symbolischen Gewalt

Der Glaube an die Neutralität der schulischen Institution speist sich unseres Erachtens gerade aus den fehlenden elterlichen Kenntnissen über die schulinstitutionelle Funktionsweise. Bildungsferne Gruppen sind in gewisser Hinsicht auch darauf angewiesen, der Schule Objektivität zuzuschreiben, weil ihnen für aufkommende Zweifel Handlungsstrategien fehlen, wie etwa diejenige, sich mit dem pädagogischen Personal verbal auseinanderzusetzen. Nach unserer Ein-

schätzung sind spätestens seit den 1990er Jahren als Folge des massenmedial begleiteten „Wandels in der Ökonomie“, das heißt einer stetigen Verschiebung von manuellen Tätigkeiten zu bildungsabhängigen Tätigkeitsprofilen, einer Tertiarisierung und Informatisierung der Arbeitswelt, die allgemeinen Bildungsaspirationen auch in den bildungsfernen Schichten angestiegen. Diese allgemeinen Bildungsaspirationen werden in den bildungsfernen Gruppen aber weder von der lebensweltlichen Alltagspraxis unterstützt, noch sind sie mit einer realistischen Einschätzung der schulischen Institution selbst verbunden, in der Leistung nicht das einzige, vielleicht nicht einmal das vorrangige Kriterium des Schulerfolgs darstellt (lesenswert die Synopse bei Geißler, 2006).

Von einem Formwandel der symbolischen Gewaltverhältnisse ist dann sinnvoll zu sprechen, wenn in den früheren Praktiken der Selbsteliminierung und der Selbstzuschreibung des geringen Bildungserfolgs noch nicht die vollständige Abwertung eigener schulbildungsferner Lebenswelten mit eingeschlossen ist. Erst wenn die schulbildungsfernen lebensweltlichen Alltagspraktiken von den bildungsfernen Gruppen selbst symbolisch abgewertet werden und ihre eigenen milieuspezifischen Wissensformen aus der Perspektive der Schule als sinnlos oder wenig wertvoll betrachtet werden, aber ausgerechnet die Schule den symbolischen Referenzrahmen darstellt, ist die symbolische Beherrschung der bildungsfernen Schichten komplett. Denn von der Zuschreibung schulischer Objektivität bis zur Selbstzuschreibung des Schulversagens ist es nur ein kleiner Schritt (vgl. auch Hurrelmann & Wolf, 1986).

Die mögliche Formverschiebung beinhaltet durchaus ein tragisches Moment. Denn der soziale Raum, der sich in den siebziger und achtziger Jahren infolge sozialer Kämpfe geöffnet und Aufstiegskanäle für spezifische soziale Gruppen ermöglicht hat, ist seit mehr als einem Jahrzehnt wieder stärker geschlossen (Vester et al., 2001). Diese Interpretation würde bedeuten, dass die bildungsfernen Gruppen in einem Augenblick stärkere Bildungsaspirationen ausgebildet haben, in dem die Chancen für Bildungsaufstieg und für sozialen Aufstieg insgesamt sich wieder erheblich verschlechtert haben. Allerdings ist der Zirkel nicht so komplett wie er auf den ersten Blick erscheint. Denn genau in dem Augenblick, in dem die Formen der Selbsteliminierung durch erweiterte Aspirationen unterminiert werden und wieder energischer „harte“ Faktoren offensichtlicherer Fremdeliminierung zutage treten, sind Protestpotenziale zumindest denkbar, die sich durch das Spannungsverhältnis verstärkter Aspirationen ohne sichtbare Konsequenzen entzünden. Das heißt auch, dass sich eine quantitative Bestimmung oder qualitative Abschätzung des Umfangs symbolischer Gewalt verbietet, die etwa diagnostisch eine Zunahme oder Abnahme symbolischer Gewaltverhältnisse konstatiert.

Das Motiv der Selbstzuschreibung des Schulversagens wird auch von Bourdieu bereits ganz eindeutig benannt: „Von unten bis nach ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“ (Bourdieu, 2005 [1966], S. 21) Allerdings wird diese Form der Selbsteliminierung noch mit der subjektiven Überzeugung verbunden, dass die Bildungsinstitutionen ohnehin nicht für die eigene bildungsferne Gruppe konstruiert worden sind. Die Kombination aus Massenarbeitslosigkeit und „administrativem Stal-

king“ (Gerdes, 2006, der damit den erweiterten staatlichen Zugriff in einer immer restriktiveren Sozialgesetzgebung bezeichnet) zwingt prinzipiell auch bildungsferne soziale Milieus auf den Erwerb von kulturellem Kapital umzustellen.

Um die aktuellen Bildungsungleichheiten zu erfassen, die aus dem Geflecht erhöhter Aspirationen und verstärkter institutioneller Ausgrenzung resultieren, ist für die Bildungssoziologie zu fordern, dass sie wieder konsequenter gesamtgesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, die Zunahme sozialer Polarisierung und die Akzeptanz einer sozialdisziplinierenden Sozialpolitik, die häufig genug gegen die Menschenwürde verstößt, mit analysiert, wenn es um die Beschreibung, Erklärung und prospektive Beseitigung von Bildungsungleichheiten geht (Bauer & Bittlingmayer, 2005; Bittlingmayer & Bauer, 2006). Der Mangel an einer solchen Perspektive ist von Wolfgang Edelstein schon deutlich formuliert worden: „Die Erfolglosigkeit der soziologischen Sozialisationsforschung hat dazu geführt, die mit den makrosozialen Strukturkategorien thematisierten Fragen nach den Funktions- und Herrschaftsweisen des Systems sozialer Ungleichheit und der gleichzeitigen Durchsetzung und Verschleierung der Ungleichheit in Leben und in den Köpfen der von ihr betroffenen, ja unterworfenen Individuen mehr oder weniger aufzugeben.“ (Edelstein, 1999, S. 37) Eine erneute Anstrengung in Richtung der Vermittlung von gesellschaftstheoretischen, bildungs-, herrschafts- und ungleichheitssoziologischen sowie sozialpolitischen Fragestellungen wäre nach unserer Ansicht darum im Augenblick zeitgemäß.

Literatur

- Bauer, U. (2002a). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *ZSE*, 22 (2), 118-142.
- Bauer, U. (2002b). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Pierre Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In U. H. Bittlingmayer et al. (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 415-445). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2005). Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Zeitschrift „Das Parlament“*, 12/2005, 14-20.
- Beck, J. (1977). Demokratische Schulreform in einer Klassengesellschaft? In Ders. et al., *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung*. Frankfurt a. Main: Syndikat.
- Beck, U. (1986). *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Berger, P. A. & Kahlert, H. (2005). *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München: Juventa.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan.
- Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2006). Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (S. 212-234). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bittlingmayer, U. H. & Grundmann, M. (2006). Die Schule als (Mit-)Erzeugerin des sozialen Raums. Zur Etablierung von Bildungsmilieus im Zuge rapider Modernisierung. Das Beispiel Island. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 75-95). Münster: LIT.

- Bittlingmayer, U. H., Sahrai, D. & Sirch U. (2006). *Die integrierte schulische Elternarbeit von „Erwachsen werden“*. Eine Wirksamkeitsanalyse von Elternmaterialien an deutschen Schulen. Bielefeld: o.V. [download unter: www.uni-bielefeld.de/gesundhw/beep; Stand: 20.1.2007].
- Björnsson, S., Edelstein, W. & Kreppner, K. (1977). *Explorations in Social Inequality Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland*. Berlin: MPIB.
- Boos-Nünning, U. (1976). Determinanten der Schulorientierung und des Schulerfolgs ausländischer Kinder. In U. Boos-Nünning, M. Hohmann & H. H. Reich (Hrsg.), *Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder* (S. 65-132). Bonn: Eichholz.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005 [1966]). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In Ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 14-24). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Breen, J. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational choice theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 5-24.
- Davis, K. & Moore, W. E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, X (April), 242-249.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. & Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als „strategische Praxis“: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In L. Pries (Hrsg.), *Transnationale Migration* (S. 277-291). Baden-Baden: Nomos.
- Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 121-130). Weinheim, München: Juventa.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103-129). Weinheim, München: Juventa.
- Dravenau, D. (2006). Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 191-235), Münster: LIT.
- Edelstein, W. (1984). Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts. In T. Schöfthaler & D. Goldschmitt (Hrsg.), *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung* (S. 403-439). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (1999). Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstitution der Sozialisationsforschung. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen* (S. 35-52). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Keller, M. & Schröder, E. (1990). Child Development and Social Structure: A Longitudinal Study of Individual Differences. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior* (S. 151-185). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.

- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. 3., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim, München: Juventa.
- Geißler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4/2006, 34-49.
- Gerdes, J. (2006). Der „Dritte Weg“ als Kolonialisierung der Lebenswelt. Die Sozialdemokratie in der Wissensgesellschaft. In U. H. Bittlingmayer & U. Bauer (Hrsg.), *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* (S. 553-613). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grundmann, M. (1998). *Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M. et al. (2003). Milieuspezifische Handlungsbefähigungen in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6 (1), 25-45.
- Grundmann, M. et al. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *ZSE*, 24 (2), 125-145.
- Grundmann, M. & Bittlingmayer, U. H. (2006). Bildungsmilieuspezifische Erfahrungsinhalte. Zur Bestimmung der isländischen Sozialisationsmatrix. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer & W. Edelstein, *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 155-189). Münster: LIT.
- Grundmann, M. et al. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT.
- Hillmert, S. (2004). Soziale Bildungsungleichheit im Lebensverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 69-97). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hopf, D. (1987). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hurrelmann, K. (1985). Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen aus der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In H. Strasser & J. H. Goldthorpe (Hrsg.), *Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation* (S. 48-69). Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter*. Weinheim, München: Juventa.
- Jäger, S. et al. (1973). *Sprechen und soziale Schicht*. Frankfurt a. Main: Athenäum.
- Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130-154). Weinheim, München: Juventa.
- Kraemer, K. & Bittlingmayer, U. H. (2001). Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der Wissensgesellschaft. In P. A. Berger & D. Konietzka (Hrsg.), *Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten* (S. 313-329). Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (2004). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *ZSE*, 24 (2), 115-123.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 533-552.

- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126-143.
- Labov, W. (1972). The Study of Language in its social context. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 167-180). Middlesex: Penguin.
- McLaren, P. (2002). Kritische Pädagogik und der Rückzug der Linken. Herausforderungen für eine revolutionäre Pädagogik. *Das Argument*, 246, 333-338.
- Mehan, H. (2000). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In S. J. Balls (Hrsg.), *Sociology of Education Major Themes. Vol. II*. London: Routledge Falmer.
- Oevermann, U. (1973). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reichwein, R. (1985). Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In F. Buer et al., *Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Beiträge zur Einführung in ihre Kritik*, (S. 234-300). 2., überarb. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rohleder, C. (1997). *Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertöchter in Lehr- und Arztberuf*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. München, Weinheim: Juventa.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mädgefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim, München: Juventa.
- Steding, D., Herrmann, A. & Lange, M. (2004). *Carsharing – sozialinnovativ und kulturell selektiv? Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Mobilität*. ZUFO-Berichte Nr. 3. Münster: o.V.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 13-52). Weinheim, München: Juventa.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 39-70). Weinheim, München: Juventa.
- Vester, M. et al. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. Main: Syndikat.

Dr. Uwe H. Bittlingmayer, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften (AG 4), Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: uwe.bittlingmayer@uni-bielefeld.de

Jun. Prof. Dr. Ullrich Bauer, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften (AG 6), Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: ullrich.bauer@uni-bielefeld.de

Eingereicht am (invited paper): 08.02.2007